

Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos¹ Segunda parte²

Mirta Castedo
Cinthia Waingort*

Transformaciones en la puntuación

Los textos iniciales cuentan con escasa puntuación. Sólo en dos casos, los relatos concluyen con un punto final. Las circunstancias en las que aparece puntuación en el interior del texto son:

- ◆ En tres casos, se coloca un punto al concluir el primer episodio (compuesto por dos o tres enunciados) donde se presentan el o los protagonistas, la circunstancia y el lugar; así comienzan estos tres relatos:

"Había una vez un mono que vivía en una casita de paja y salió a caminar por la selva." (*"Un monito"*, Eliana y Eugenia.)

"Había una vez una jirafa que vivía en un zoológico en una jaula al lado de la jaula del elefante malo que siempre la molestaba." (*"El elefante y la jirafa"*, Nayla y Mariel.)

"Había una vez un conejito que vivía en un bosque con los demás conejitos." (*"El conejito travieso"*, Mayte y Ayelén.)

- ◆ En un caso, la marca de puntuación (una coma) se coloca en el límite entre un enunciado narrativo y un espacio de palabra que introduce la voz del narrador:

"Un día le pegó en el cuello, pobre la jirafa." (*"El elefante y la jirafa"*, Nayla y Mariel.)

- ◆ Hay un solo relato que presenta varios puntos en su interior, se trata de *"El sol malo"* de Mercedes y Conrado. Su transcripción completa, separado en enunciados, es la siguiente³:

¹ Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación "Revisión e intercambio" del Programa de Incentivos a la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, y presentado como ponencia en el **2º Simposio Internacional de "LECTURA Y VIDA"**, octubre de 2001.

² La primera parte de este trabajo fue publicada en **"LECTURA Y VIDA"**, año 24, **1**, marzo de 2003, 30-35.

* Mirta Castedo es profesora titular de la cátedra de Didáctica Primaria y Observación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y Cinthia Waingort es alumna de la carrera de Ciencias de la Educación de la misma Universidad.

³ Las mayúsculas que aparecen en este texto son las originales del texto de los niños, no han sido normalizadas. Los enunciados se enumeran para facilitar su citación.

"El sol malo" – Mercedes y Conrado- Texto inicial.
Versión normalizada y presentada en enunciados. ³

1. Había una vez un sol malo
2. y un día el sol se acercó a la luna
3. y la quemó
4. pobre la luna.
5. El sol hizo lo mismo con las estrellas.
6. la nube se enojó
7. porque le había pegado a sus amigos.
8. y la nube hizo una fuerte tormenta
9. y apagó la llama del sol.
10. el sol se enfureció mucho
11. hizo un rayo enorme enormísimo
12. y apuntó a la nube
13. y encima la tapó a la nube.

Los cuatro puntos que presenta este relato aparecen siempre al final de un enunciado. A excepción de la frase introducida ("Había una vez un sol malo"), cada punto marca el fin de los cuatro primeros episodios: 1. el sol quema a la luna; 2. hace lo mismo con las estrellas; 3. la nube se enoja y 4. hace una tormenta con la que apaga el sol. Es el único caso donde este uso de la puntuación, para marcar episodios dentro del relato, se realiza en la primera textualización.

En síntesis, en los textos iniciales hay cuatro tipos diferentes de uso de la puntuación y un total de diez marcas colocadas. De éstas, dos son puntos del final del relato y ocho marcas en su interior (una es una coma y el resto, puntos).

Esta descripción contrasta con la cantidad y tipo de marcas que aparecen en la producción final: sobre un total de 240 marcas, 14 son puntos finales y 226 marcas en el interior del texto. De estas últimas: 123 puntos, 92 comas, 5 guiones de diálogo, 3 comillas, 2 signos de pregunta y 1 de admiración.

El uso del punto en las versiones finales. *Todos los puntos que aparecen en la versión final se encuentran al finalizar enunciados.*

En los textos finales, el uso privilegiado del punto seguido es para marcar límites entre episodios. Ejemplo:

"...ahí se les apareció un fantasma. También en ese momento se les apareció un duende que los quería ayudar. Los chicos y el duende se agacharon y la bruja y el fantasma se chocaron." (*El bosque encantado* Juan Ignacio y Agustín.)

El punto aparte parece cumplir con dos funciones diferentes, aunque combinadas en algunos relatos: en algunos casos es posible que el criterio de la separación en párrafos se vincule con la imagen gráfica de la página. Es decir, pareciera que los niños consideran que un texto final debe "verse" configurado por párrafos y, en ausencia de otros criterios para tomar tal decisión, distribuyen el escrito en la página para que se conforme con ese aspecto ante el lector. Pero

en otras ocasiones el criterio parece vincularse con la distinción de momentos de la estructura narrativa.

Por ejemplo, se marca el fin de la introducción y el comienzo de la acción:

"Hace mil años existían estos dinosaurios, Tyrannosaurus, Triseratops, Teraleptido, Tigre colmillo de sable, el dragón, Velociraptor y Mamut. # ⁴

Un día el Tyrannosaurus tenía hambre y fue en busca de comida..."

O el fin de la acción y el comienzo de la reequilibración:

"El dragón tiró fuerte y el velocraptors le pegó con su cola y el Teraleptido le clavó sus garras y todos lucharon contra él y lo mataron. #

Al fin pudieron vivir tranquilos sin que nadie los moleste." ("Jurassic Park", Federico y Fernando.)

El uso de la coma en las versiones finales. Aparecen 92 comas en la versión final. De éstas, 84 se presentan al final de un enunciado. Ahora bien, los tipos de enunciados donde esto sucede son los siguientes:

- ◆ Introducción de turnos de palabras donde la coma cumple una función similar a la que cumpliría el guión de diálogo:

"La osa le pegó entonces, a mí y a mis amiguitos ¿nos convidas un poquito de agua?" ("Los animalitos", Agustina y Leticia.)

- ◆ Casos en los cuales se combinan comas, puntos y conectores para separar enunciados que presentan acciones sucesivas. El siguiente ejemplo muestra un caso donde todos y cada uno de los enunciados están delimitados por la presencia de estos criterios.

"Había una vez una ballena" –Victoria y Camila–
Fragmento de texto final.
Versión normalizada y presentada en enunciados.

Un día a la ballena le dolía la cola
y llamó al doctor lobo marino.
No pudo curarla
entonces llamó al tiburón
y no pudo curarla
porque tenía que cuidar a su familia,
llamaron a los pececitos del mar
pero no pudieron curarla,
luego llamó a los pulpos
pero no pudieron curarla.
Entonces llamó de nuevo a los pececitos,
ellos vieron que no tenía nada. #

⁴ El símbolo # indica punto aparte en la versión original del niño.

De los doce enunciados que componen este párrafo, ocho comienzan con un conector y seis finalizan con una marca de puntuación. Este tipo de palabras y las comas y puntos se combinan de tal forma que marcan las fronteras de **todos** los enunciados. Es decir, los enunciados, o bien empiezan con conectores y terminan con punto y coma, o bien, si tales palabras no aparecen al principio, son precedidos de otro enunciado que termina con puntuación. Este tipo de "armado interno del párrafo" aparece en varias producciones con mayor o menor grado de sistematicidad.

- ◆ Otro caso del uso de la coma es cuando los enunciados cambian en el tiempo verbal:

"Y la jirafa vivió feliz y se curó del cuello, ahora está muy bien." (*"El elefante y la jirafa"*, Nayla y Mariel.)

En los ocho casos en los cuales la coma no marca final de enunciado, se usa para comenzar una enumeración (con la misma función que cumplirían los dos puntos) y para separar una enumeración de elementos. Ambas situaciones se combinan en el siguiente ejemplo:

"Hace mil años existían estos dinosaurios, el Tyrannosaurus, Triceratops, Teraleptido, Tigre Colmillo de Sable, el dragón, Velaciraptor y Mamut." (*"Jurassic Park"*, Federico y Fernando.)

o "Entonces llamaron más animales, a la serpiente, al caballo y el señor Gato..." (*"El árbol peligroso"*, Eliana y María Eugenia.)

El resto de los signos de puntuación hallados (guiones de diálogo, comillas, signos de pregunta y de admiración) aparecen en los espacios de palabra de dos producciones (*"Los animalitos"*, Agustina y Leticia y *"La selva peligrosa"* de Roberto y Aldo). Si bien los diálogos no son abundantes en estas producciones, existen más espacios de palabra que los consignados por estas marcas, pero para indicarlos se recurre muy frecuentemente a un límite marcado por la coma (como en ejemplos ya citados). De todos modos, no siempre el uso de estos signos podría considerarse convencional. Es más próximo a lo convencional en casos como

"¡Claro que sí! dijo el yacaré.",

pero no lo es tanto en

"El león le contestó a la osa "no" yo no tengo agua.",

donde las comillas no marcan los límites del parlamento sino que parecen señalar el énfasis depositado en la negación.

Es evidente que todas estas marcas de puntuación han sido introducidas durante las sucesivas revisiones y reescrituras de los textos; los hechos parecen mostrar con suficiente claridad que para este grupo de niños, la revisión de sus escritos bajo las condiciones descritas, constituyó una tarea desde la cual problematizarse sobre este aspecto de la escritura y avanzar en la resolución de tales problemas.

Algunas transformaciones de las tramas narrativas

En todos los relatos, sin excepción, los niños comienzan por presentar al protagonista en alguna circunstancia. Las diferencias radican en la complejidad gramatical con que lo hacen, pero no en la estructura narrativa. Así, pueden hallarse expresiones como

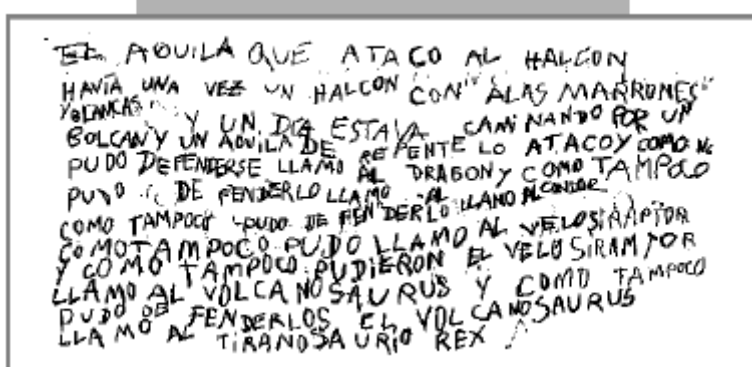
"Había una vez una osa que vivía en una cueva..."

"Había una vez una ballena que vivía en el mar con pececitos..." o

"Había una vez una jirafa en un zoológico en una jaula al lado de la jaula del elefante malo que siempre la molestaba."

Desde el inicio, todos los relatos presentaron una clara intencionalidad por lograr una estructura narrativa: presentación de acciones en una secuencia temporal. Sin embargo, existen grandes diferencias en la forma cómo se entrama⁵ esta secuencia y cómo esta cuestión evoluciona entre la primera y la última escritura.

Sin aspirar a presentar una categorización exhaustiva, algunos casos pueden ayudar a ejemplificar la diversidad de procesos encontrados.



"El águila que atacó al halcón", Luis y Francisco – Texto inicial – Versión original

⁵ Por *trama* se entiende una relación de necesidad en la sucesión de las acciones que se narran, cómo una acción aparece como consecuencia justificada, implícita o explícitamente, desde las anteriores (por las características de los personajes, por la motivación de sus acciones, por una dificultad presentada en el espacio...).

El águila que atacó al halcón

Había una vez un halcón con alas marrones y blancas. Un día estaba caminando por un volcán. Un águila de repente lo atacó y como no pudo defenderse llamó al dragón y como tampoco pudo defenderlo llamó al cocodrilo y tampoco pudo. Entonces llamó al Velociraptor, como tampoco pudo el Velociraptor llamó al Volcanosaurus, como tampoco pudo defenderlo el Volcanosaurus llamó al Tyrannosaurus Rex, también vino el Triceraptors. Todos lucharon contra el águila y se rindió. Los animales se fueron contentos a sus casas.

De repente en el camino un Iguanodon malo escondido detrás de un árbol salió y tuvieron que seguir peleando, el halcón como era el jefe mandó a pelear al Tyrannosaurus Rex, como no pudo defender a sus amigos, el halcón mandó al Triceraptors a luchar con el Tyrannosaurus Rex, Tampoco pudo defender a sus amigos, después mandó al dragón y al cocodrilo a ayudarlos, como los otros veían que no podían hacer que se rinda, también mandó al Velociraptor con el Volcanosaurus a pelear. Como veía que no podían fue el halcón y el Iguanodon se rindió.

Los animales siguieron su camino hasta que llegaron a sus casas y fueron felices.

George Louis Tommasi y
Juan Francisco Palmieri

"El águila que atacó al halcón", Luis y Francisco – Texto final – Versión original

Caso 1: "El águila que atacó al halcón"

Texto inicial: una típica historia donde se suceden una serie de acciones con estructura repetida, pero sin ningún entramado entre las mismas y sin desenlace.

Texto final: se duplica esta estructura y en cada secuencia se da un cierre. Esto mejora el armado de la trama pero las acciones que internamente componen cada subtrama son, en realidad, intercambiables⁶. Por lo tanto el entramado es débil.

Caso 2: "Los animalitos"

Texto inicial: una osa sedienta pide agua a una sucesión de animales que le responden no tener. El orden en que estos animales aparece es indistinto, sin embargo, el ultimo es un yacaré que se coloca en ese lugar porque en opinión (oral) de las autoras el yacaré "tiene que tener agua porque vive en el agua". No obstante, en la primera versión de esta historia esta relación pasa inadvertida para el lector porque sus escritoras no encontraron la forma retórica de explicitarla. Es algo que el escritor sabe pero que no logra dar a conocer al lector. A diferencia del texto inicial anterior, aquí sí los autores se plantean alguna cuestión sobre el orden de aparición de los personajes, pero lo hacen cuando conciben la historia y esas ideas no terminan de aparecer en el escrito.

⁶ Esto no significa que el texto no resulte "mejor" en otros aspectos como la puntuación, el léxico, la sintaxis...

Texto final: A través de las reescrituras algunas expresiones hacen más evidente la relación entre la sucesión de acciones, tanto la motivación de la protagonista para iniciar las acciones como la justificación del yacaré como último personaje. La motivación para iniciar las acciones pasa de ser

“...y un día que hacía mucho calor la osa tenía mucha sed...”

a “Un día salió a pasear y en el medio del camino la osa sintió ganas de tomar agua, aparte de tener sed tenía calor...”.

El episodio del yacaré

“...y llamaron al yacaré y él si tenía agua...”, se transforma en

“Entonces la osa se fue muy triste pero con la esperanza de que el yacaré tenga agua. La osa le preguntó al yacaré si tenía agua y éste le contestó –Claro que tengo agua. # La osa le preguntó entonces, a mí y a mis amiguitos ¿Nos convidás un poquito de agua? # -¡Claro que sí! dijo el yacaré...”

La complejización de ambos episodios no termina de dejar clara la idea de los niños, pero esta presentación más elaborada genera una sensación de mayor “necesariedad” de la acción presentada. Entre el principio y el fin, la sucesión de animales queda sin obedecer a un entramado de acciones.

LOS ANIMALITOS

HABIA UNA VEZ UNA
OSA QUE VIVIA
EN UNA CUEVA Y UN
DIA QUE ACIA MUCHO CALOR
LA OSA TENIA MUCHA SED
Y FUE A BUSCAR A LOS
CACHORRITOS Y LES PREGUN-
TO SI TENIAN UN POQUITO
DE AGUA Y ELLOS LES
CONTESTARON NO TENEMOS
AGUA Y ENTONSES FUE-
RON A BUSCAR AL LEON Y
LE PREGUNTARON SI TEN-
IAN UN POQUITO DE AGUA Y
LEON LES CONTESTO NO TE-
NGO AGUA ENTONSES FUERON A
LLAMAR A LA GABIOTA PARA VER
SI TENIA AGUA Y LES CONTESTO NO
TENGO AGUA ENTONSES FUERON A
BUSCAR A LA PALOMA
PERO ELLA TAMPOCO NO TENIA
AGUA ENTONSES FUERON A LLAMAR
A LA GABIOTA Y ELLA TAMPOCO
NO TENIA AGUA ENTONSES FUERON
A LLAMAR AL CANGURO PERO EL TAM-
POCO TENIA AGUA Y LLAMARON AL
YAUARE Y EL SI TENIA AGUA
ENTONSES TOMARON UN POQUITO DE
AGUA Y AUN SOBRO UN POQUITO PARA
LAS DOS PERSONAS QUE LES ESCRIVIERON
ESTE CUENTO QUE LES ESCRIVIERON
AUTOMAS.

"Los animalitos", Leticia y Agustina - Texto inicial - Versión original

Los animalitos

Había una vez una osa que vivía en una cueva.

Un día salió a pasear y en el medio del camino la osa sintió ganas de tomar agua, aparte de tener sed tenía calor.

Decidió ir a buscar a los cachorritos y la osa le preguntó a los cachorritos si ellos tenían agua, ellos le contestaron a la osa "no"

-Nosotros no tenemos agua. La osa muy triste y con mucha sed fue a preguntarle al león si tenía agua. El león le contestó a la osa "no" yo no tengo agua.

La osa fue a preguntarle a la mariposa si ella tenía agua y la mariposa muy apurada porque se tenía que ir le contestó - yo no tengo agua.

Entonces la osa fue a preguntarle a la paloma si tenía agua y la paloma le contestó a la osa "no" yo no tengo agua.

Entonces la osa fue a buscar a la gaviota .

Pero la gaviota no tenía agua , entonces la osa fue a buscar al canguro , pero él tampoco tenía agua.

Entonces la osa se fue muy triste pero con la esperanza de que el yacaré tenga agua. La osa le preguntó al yacaré si tenía agua y este le contestó, - Claro que tengo agua.

La osa le preguntó entonces , a mi y a mis amiguitos ¿Nos convidas un poquito de agua ?

- ¡Claro que sí! dijo el yacaré.

Entonces todos nosotros vamos a ser felices para siempre.

Y fueron tan felices que guardaron un poquito para las dos personas que escribieron este cuento.

María Agustina Ramos Van Raap y
Leticia Augstaitis

"Los animalitos", Leticia y Agustina – Texto final – Versión original

Caso 3: "El elefante y la jirafa"

Texto inicial: similar al texto inicial del caso 2 con algunas expresiones que indican cierto avance (véase "... porque era muy alto...", "...y entonces entre todos..." la idea de los niños es hacer jugar el cuello alto de la jirafa como obstáculo que justifica la necesidad de pedir ayuda a otros animales. Sin embargo esta idea, que está entre las intenciones de los escribientes, no queda clara para el lector.

Texto final: la estructura repetida se justifica plenamente en el entramado de acciones vinculadas con las características de los personajes que necesitan "llegar a la lastimadura". En esta reescritura los niños logran expresar claramente la necesidad de la sucesión de las acciones.

ELEFANTE Y LA JIRAFÁ

HABIA UNA VEZ UNA JIRAFÁ QUE VIVIA EN UN
SOLITICO EN UNA JAULA AL LADO DE LA JAULA
DEL ELEFANTE MALO QUE SIEMPRE LA MOLESTABA
UN DIA LE PEGO EN EL CUELLO. POBRE LA JIRAFÁ
LE PIDIO AYUDA AL DOCTOR CABALLO PARA QUE LA
CURE PERO NO PUDO ENTONCES LLAMO AL NANI
LLAMARON AYUDA PERO TAMPOCO PUDE
AL SEÑOR LORO PARA QUE LOS AYUDE ENTONCES
LLAMARON AL CANGURO POR QUE EL CURE
LA JIRAFÁ PERO LARGO ENFORES LLAMARON A
MONITOS Y ENTRE LOS PUDIERON CURARLA.

"El elefante y la jirafa", Nayla y Mariel – Texto inicial – Versión original

El elefante y la jirafa

Había una vez una jirafa que vivía en el zoológico, al lado de la jaula del elefante que siempre la molestaba.

Un día el elefante le pegó en el cuello y a la jirafa le dolió mucho. La jirafa llamó al señor Canguro que le dio un remedio y la jirafa lo tomó. Después de unos días vino el canguro para ver como estaba pero no le había hecho nada, entonces llamaron al caballo para que le haga masajes pero no alcanzaba al cuello de la jirafa y llamó al conejo Saltarín para que les ayudara a levantar al caballo, pero faltaban animales para llegar a la lastimadura.

Al conejo se le ocurrió una idea, llamó a sus hijitos y sus amigos los conejitos. Todos subieron al cuello y le hicieron masajes.

Al otro día la jirafa se curó y al elefante lo llevaron a un circo porque se tenía que quedar ahí porque estaba enfermo, por eso le pegó a la jirafa.

Y la jirafa vivió feliz y se curó del cuello, ahora esta muy bien.

Mariel Casentini Maffeo y
Nayla Escanda

"El elefante y la jirafa", Nayla y Mariel – Texto final – Versión original

Caso 4: "El sol malo"

Texto inicial: de manera muy original para la muestra que se está analizando, se trata de un texto donde contrasta una estructura narrativa armada en base a ataques y contraataques donde se juega a personificar elementos inanimados, quienes desarrollan acciones vinculadas con sus características físicas. Así, el sol *quema o lanza rayos* y la nube *genera tormentas o tapa la luna*. La relación entre las acciones y las características de los personajes ayuda a vincular mejor la secuencia presentada. Sin embargo, este relato no tiene desenlace.

Texto final: se mejora el relato desde el punto de vista lexicogramatical y se "agrega" un final que no presenta relación con la trama ya armada. Este es un caso donde es lícito preguntarse si este final obedece a falta de competencia de los niños o a las condiciones de la situación escolar, donde la necesidad de dar por finalizada una tarea "fuerza" el cierre de una producción.

El Sol malo

Había una vez un Sol malo y un Daniel Sol se acercó a la luna y la ~~que~~ ^{que} ~~de~~ la luna. El Sol ^(hizo) lo mismo con las estrellas. La nube se enojó porque le había pegado a sus amigos y la nube hizo una fuerte tormenta y apagó una yama del Sol. El Sol se enfureció mucho, hizo un rayo enorme ^(enorme) y apuntó a la nube y la luna ^(tapó) la tapó a la nube.

"El sol malo" de Mercedes y Conrado – Texto inicial – Versión original

El sol malo

Había una vez un sol malo. Un día el sol se acercó a la luna y la quemó. El sol hizo lo mismo con las estrellas.

La nube se enojó porque le había pegado a sus amigos y la nube hizo una fuerte tormenta y apagó una llama del sol. El sol se enfureció mucho, hizo un rayo enorme, enormísimo y apuntó a la nube. La nube tapó a la luna, entonces en el cielo todo se enfureció.

El sol se quedó sin luz, las estrellas se quemaron, la nube tapó a la luna. Entonces apareció un extraterrestre que visitaba La Tierra y les dijo a todos ellos que no tenían que pelearse y todos no se pelearon nunca más.

Conrado Palomeque y
Mercedes Mancino

"El sol malo" de Mercedes y Conrado – Texto final – Versión original

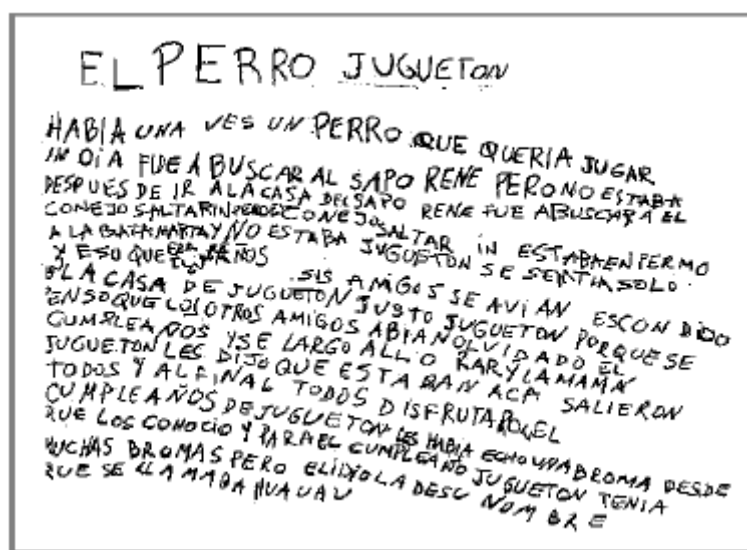
Caso 5: "El perro juguetón"

Texto inicial: se trata de un texto muy complejo desde el punto de vista comunicativo, comparado con las otras producciones analizadas. Hay episodios en simultaneidad, hay "secretos y mentiras" que entran las acciones y no son sólo uno sino varios, hay momentos en que se revelan las mentiras y no son cualquier momento sino aquellos de mayor tensión las subtramas (buscar amigos para jugar en el día del cumpleaños, mientras éstos se niegan pero en realidad están escondidos para dar una sorpresa, pero al mismo tiempo el protagonista también tiene un secreto-broma que hace a sus amigos y que es anterior a su cumpleaños). El conjunto resulta bastante difícil de comprender para el lector,

seguramente porque es uno de los relatos más difíciles de escribir... Sin embargo, en la intención de los escritores el entramado de las acciones no sólo está justificado sino que es uno de los más complejos que se presentan.

Texto final: es un relato lineal, donde se han suprimido todas las complejidades de la simultaneidad de acciones, mejorando notablemente en cuanto a la comunicación de las ideas pero perdiendo en el camino la potencia del primer relato. La pregunta es, ¿el texto, mejoró o empeoró? La respuesta es compleja: mejoró desde el punto de vista lexicogramatical, pero perdió la riqueza de su virtual entramado de acciones.

Nuevamente es lícito preguntarse por las condiciones escolares de la producción de estas escrituras: ¿será que los niños habrán simplificado la historia para evitar las complejidades lingüísticas que debían enfrentar para poder expresarla o, además, lo habrán evitado por la necesidad escolar de concluir una tarea en los tiempos previstos? No es ésta una pregunta a la que se le puede dar respuesta desde los datos de que se dispone, ellos sólo permiten formular la pregunta; serían necesarios estudios que contemplen no sólo las producciones y algunos comentarios de los sujetos sino seguimientos longitudinales de los procesos, que consideren todas las interacciones de los alumnos (con pares, docente y materiales).



"El perro juguetón" – Georgina y Ayelén – Texto inicial – Versión original

El perro juguetón

Había una vez un perro juguetón que quería jugar. Entonces fue a buscar a la gata que se llamaba Marta pero no estaba.

Fue a buscar al sapo Alegría pero tampoco estaba. Entonces fue a buscar a la ratona pero tampoco estaba.

Los amigos habían ido a comprarle el regalo para el cumpleaños.

El perro juguetón no sabía nada y cuando se enteró se puso muy contento con semejante regalo. Y colorín colorado este cuento ha terminado.

Georgina Di Lorenzo y
María de los Angeles De Luca

"El perro juguetón" – Georgina y Ayelén – Texto final – Versión original

Los posibles análisis de las tramas son muchos y muy complejos.

Es obvio que la principal dificultad para los niños no es narrar acciones sucesivas sino entramarlas de una manera que justifique alguna necesidad que desemboque en el planteo del nudo y de un desenlace igualmente justificado.

En este grupo se presentó una gran diversidad de formas para lograrlo y de niveles de logro de esta tarea. La pregunta es: las revisiones desarrolladas bajo las condiciones descritas, ¿colaboran para fortalecer el entramado de las acciones?

La respuesta no parece ser contundente ni homogénea. El panorama es más o menos el siguiente:

- ◆ Dos escrituras comienzan con total ausencia de entramado y terminan del mismo modo.
- ◆ Cuatro escrituras comienzan con intentos no sistemáticos para entramar algunas acciones y terminan del mismo modo.
- ◆ Cuatro escrituras comienzan con total ausencia de entramado y terminan con intentos no sistemáticos para entramar algunas acciones.
- ◆ Tres escrituras comienzan con total ausencia de entramado y terminan con una clara intencionalidad de entramar las acciones, lograda lingüísticamente en casi toda la secuencia.
- ◆ Una escritura que comienza con una clara intencionalidad de entramar las acciones y marcada dificultad para expresar estas relaciones lingüísticamente, termina con intentos no sistemáticos para entramar algunas acciones.

Las revisiones y reescrituras desarrolladas bajo las condiciones descriptas parecieron ayudar a algunos niños a avanzar en este aspecto, pero no garantizaron un mejoramiento en todos los casos. No obstante, los avances en cuestiones como puntuación y otros aspectos de la calidad literaria, hace que la historia adquiriera mayor coherencia.

Algunas transformaciones en otros aspectos de la calidad literaria

Los niños introducen recursos estéticos propios del género. En estos escritos, se analizaron los siguientes elementos de la calidad narrativa⁷:

1. *Alteraciones en el orden del decir que no corresponden al orden de lo dicho.* Se trata de transgresiones del decir que no se corresponden con el orden en que los hechos fueron sucediendo, para lo que se requiere cierta planificación. No es frecuente que los niños logren encontrar las expresiones lingüísticas capaces de comunicar hechos que suceden con simultaneidad o anterioridad al orden en que los van "relatando". En muchas ocasiones se asiste a la dificultad de los escribientes que intentan dar con las formas lingüísticas adecuadas para conseguir relatos con estas características sin lograr encontrarlas (un ejemplo muy claro es el caso de *"El perro juguetero"*).

Ejemplo:

"... Juguetero les había hecho una broma desde que los conoció..."

mencionando en el final del cuento y a modo de desenlace un hecho que estaba presente desde el inicio pero que había sido ocultado a los personajes y al lector... (*"El perro juguetero"*, María de los Ángeles y Georgina)

"...entonces ellos mandaron al leopardo a espiar, luego de un largo tiempo el leopardo vino con malas noticias, el león preguntó, -¿Qué averiguaste? Y el leopardo contó que las arañas iban a atacar..." (*"La selva peligrosa"*, Roberto y Aldo.)

Aquello que el león cuenta en el último enunciado, en el orden de lo dicho sucedió antes de la respuesta al leopardo.

También aparecen episodios con simultaneidad. Por ejemplo, Juan Ignacio y Agustín, en *"El bosque encantado"*, luego de producir un relato inicial totalmente lineal donde un niño, una niña y un duende son perseguidos por una bruja y un fantasma, logran contar momentos de persecución donde

"...se les apareció una bruja, entonces empezaron a correr, corrieron y se escondieron detrás de un árbol, ahí se les apareció un fantasma, en ese momento se les apareció el duende que los quería ayudar. *Los chicos y el duende se agacharon y el fantasma y la bruja se chocaron...*".

En cinco producciones se presenta este tipo de episodios; sólo en un caso, desde la producción inicial, en el resto se introducen durante las revisiones.

⁷ Los tres primeros indicadores han sido tomados de Liliana Tolchinsky, 1993.

Pero en las cuatro escrituras restantes los episodios que aparecen escritos en el relato con simultaneidad o anterioridad al suceder del decir se introducen en las revisiones. Es decir, pareciera que una vez que está resuelta la sucesión de acciones a relatar, estos niños van hallando las formas de expresar acciones que ya habían sucedido y dan sentido a las siguientes pero que de haber sido explicitadas con anterioridad hubiesen restado intensidad a la historia.

2. *Presencia del narrador a través de frases y construcciones que cumplen la función de evaluación de los hechos.* Los enunciados que cumplen con esta función se presentan en 12 de los 14 relatos, desde las primeras producciones y se incrementan a través de las reescrituras. Son 17 en los textos iniciales y 29 en los finales.

Son muy frecuentes aquellos que justifican las acciones que anteceden, por ejemplo,

"...y no pudo curarla porque se olvidó el bolso...", "...y no pudo ayudarlo porque estaba buscando comida...".

En otros casos son enunciados que anticipan los sucesos siguientes:

"...y el leopardo vino con malas noticias...",

sucedido por el parlamento del personaje. También aparecen evaluaciones directas del narrador

"Había una vez un sol malo y un día el sol se acercó a la luna y la quemó pobre la luna...".

3. *Referencias a lo que saben, piensan o sienten los personajes que intervienen en la acción.* Nuevamente, los enunciados que cumplen con esta función se presentan desde las primeras producciones y se incrementan a través de las reescrituras. Aparecen en todas las producciones. Son 20 en los textos iniciales y 42 en los finales.

Estos enunciados pueden referirse al estado de ánimo de los personajes:

"...la nube se enojó...", "el león se sentía preocupado...",

"...y cuando se enteró se puso muy contento...".

Otros aluden al pensamiento o las intenciones de los personajes:

"...todos creyeron que estaba muerto y cuando se estaban por ir escucharon un ruido...",

"...ellos se querían vengar de lo que les hicieron los chicos".

Entre estos enunciados se incluyen todas las frases de cierre que denotan la reequilibración de las acciones:

"... y disfrutaron del charco para siempre...",

"...entonces todos vamos a ser felices para siempre...",

"... al fin pudieron vivir tranquilos sin que nadie los moleste..."

4. Episodios donde se introduce directamente el narrador en la realidad en el plano de la ficción⁸:

"... y llamaron al yacaré y él si tenía agua entonces tomaron un poquito de agua y aún sobró un poquito para las dos personas que les escribieron este cuento."
(*"Los animalitos"*, Leticia y Agustina.)

Es el único relato que presenta un recurso de este tipo, presente desde el texto inicial, aunque con modificaciones lexicogramaticales en las sucesivas reescrituras: en la primera reescritura aparece

"... y entonces la osa ~~llamaron~~ fue a llamar al yacaré y él sí tenía agua y fue muy feliz. ~~entonces tomaron un poquito de agua y de agua~~ ~~aun~~ sobró un poquito para las dos personas que les escribieron este cuento.";

el mismo pasaje se transforma en el siguiente:

"... y Entonces la osa ~~fue a llamar~~ le preguntó al yacaré y si él tenía agua, y y el yacaré le contestó claro que tengo agua, y la osa le preguntó entonces, ¿y a mí y mis amiguitos nos convidás un poquito de agua? Claro que sí!. Entonces todos nosotros los animalitos fue vamos a ser ~~muy~~ felices para siempre. Y fueron tan felices que guardaron ~~y de agua~~ sobró un poquito para las dos personas que escribieron este cuento."

En la versión final se agrega puntuación.⁹

Estas transformaciones que va sufriendo el pasaje de una versión a otra no modifican el recurso inicial pero sin duda su complejización lo transforma en parte de un episodio que crece en intensidad a medida que se lo va modificando.

Los aspectos de la calidad narrativa analizados no parecen ser conceptualizados predominantemente a partir de la tarea de revisar los textos. En menor o mayor medida ya están presentes en las producciones iniciales. La revisión de los textos sí parece colaborar para que este tipo de recursos estéticos se "expandan" en el interior de los textos y en el grupo clase. Es decir, lo que un principio manejan algunos niños de la clase, y de hecho distintos niños cuentan con distintos recursos, pasa, en las producciones finales, a ser usado por más niños en el grupo.

Algunas consideraciones sobre el proceso de producción de los textos

Ante todo es importante señalar que las renarraciones orales que precedieron la primera escritura de estos textos resultaron particularmente exitosas, es decir, verdaderas interpretaciones de la fuente que respetaron fielmente sus rasgos literarios, que además se enriquecieron con el agregado de elementos propios de la oralidad, acordes al contenido y la forma de lo que se estaba expresando (gestos y movimientos del cuerpo, entonaciones y velocidades diferentes...).

⁸ Obviamente, estos episodios también pueden ser considerados presencia del narrador.

⁹ En este párrafo, los subrayados indican agregados de los niños durante las revisiones y las tachaduras, supresiones.

Todos los equipos lograron, luego de algunas sesiones de trabajo, desarrollar renarraciones orales adecuadas, respetando los relatos en forma y contenido.

Por este motivo, se puede asegurar que los problemas que se presentaron en la producción de estos textos son aquellos que los niños tienen como *escribientes*, ya que se verificó que no tuviesen ninguna dificultad para *contar* este tipo de cuentos. En las últimas versiones de las renarraciones orales no hubo mayores problemas con la coherencia y la cohesión del relato y las repeticiones fueron muy bien introducidas, cumpliendo su función estética y expresiva. Sin embargo, la creación de *nuevas historias desde la escritura* planteó problemas que ya estaban resueltos en el plano del decir y, por supuesto, también aparecieron cuestiones que no existen en ese plano.

Las situaciones de revisión inmediata buscaron instalar la relectura de lo producido como parte del quehacer del escritor, pero no fueron las que permitieron conceptualizar mejor los problemas de la escritura. El hecho se debe a que los niños pequeños interpretan lo que acaban de producir considerando que el escrito refleja las intenciones que tuvieron al escribir, pero que no aparecen en el papel. Por lo tanto, encuentran que sus "obras" siempre "están bien", "se entienden". Por el contrario, en las situaciones de revisión *diferida*, la distancia que el tiempo aporta a su relectura facilita olvidar las intenciones que tuvieron al componer y se puede, entonces, mirar esa producción con ojos más parecidos a los de un lector con desconocimiento de la situación de producción.

Diferir la revisión supuso, en consecuencia, colaborar con un desdoblamiento entre el rol del lector y el del escritor que no es sencillo para un niño que está aprendiendo a escribir: un escritor que evalúa su producción desde el rol de un interpretante que no sea él mismo. Se buscó generar condiciones para que los alumnos aprendiesen a coordinar las categorías de un escritor que escribe para un lector que no sabe lo mismo que él sobre el texto y su situación, pero que tampoco es alguien al que hay que explicitarle todo porque es incapaz de inferir algunas cuestiones no dichas. De hecho, como tal desdoblamiento no es simple se observó que los niños (cuando revisan) tienen una fuerte tendencia a sobrexplicar, como si el lector no colaborara con la interpretación del texto. Es decir, del "se entiende todo" pasan a "todo tiene que ser dicho para que se entienda", como si para los neoescritores el interpretante fuese un lector sin capacidad de inferencia.

Una característica importante de las situaciones de revisión en este proceso es el apoyo permanente sobre la interacción entre pares. En las situaciones donde son pares los que discuten, no existe posibilidad inmediata de validación de soluciones, sino que se trata de momentos donde los autores formulan argumentos sobre sus saberes de uso para elegir unas u otras decisiones. Las polémicas planteadas entre pares generaron un juego permanente entre el rol de lector y el rol de escritor que unos y otros niños asumieron alternativamente y con un cambio constante de perspectiva durante las discusiones.

El espacio de trabajo en equipos fue, además, el lugar privilegiado para la observación del maestro: donde pudo apreciar qué aspectos de lo que se discutían colectivamente iban siendo elaborados por diferentes niños y de qué manera. Allí no solamente encontró que existían distintos niveles de asimilación

de los problemas y que los niños iban haciendo propias algunas estrategias de solución y no otras, sino que también pudo apreciar problemas y estrategias no planteadas en las situaciones colectivas.

Bajo las condiciones descritas, es indiscutible que la puntuación fue el aspecto de la escritura que operó mayores transformaciones. Fueron evidentes todas las marcas de puntuación introducidas durante las sucesivas revisiones y reescrituras de estos textos. Considerando que, como señala E. Ferreiro (1996:157):

“La puntuación es fundamentalmente un conjunto de instrucciones para el lector. Así se construyó históricamente y así sigue funcionando. Hay una dificultad intrínseca en ubicarse al mismo tiempo en los roles de productor y receptor...”,

es comprensible que las primeras escrituras carezcan casi totalmente de tales signos. El escribiente está preocupado por poner sus ideas por escrito, que todavía no son los textos que otros van a leer y el manejo del sistema de escritura aún no es una tarea sencilla para un niño de siete años. Es la tarea de revisar la que pone a los alumnos en posición de lector de sus escritos, situación además agudizada por las condiciones didácticas ya descritas: escribir entre dos, considerar la opinión de otros niños que leen pero no escribieron. Al hacer inevitable una mirada sobre el texto donde los dos roles están presentes, es posible que la necesidad de “dar instrucciones al lector acerca de cómo leer para entender lo que se quiso poner” facilite la proliferación de los signos de puntuación, pues para eso se crearon.

No obstante, no se garantiza que la alta frecuencia de aparición de estas marcas en los escritos finales cumpla las mismas funciones que les damos los adultos. Es probable que los niños usen signos “conocidos” (tal el caso de la coma) para usos “desconocidos”. Por ejemplo, los niños de este grupo conocían muy bien el uso de la coma para separar elementos de una enumeración (tanto en la simple sucesión de palabras como en las construcciones nominales o verbales). Pero no es ése el uso que hacen de la coma cuando la emplean para separar enunciados con distinto tiempo verbal, para introducir turnos de palabra o para comenzar una enumeración. Parecen saber que en esos lugares hay que *indicar algo al lector* y lo hacen con las marcas que hasta ese momento conocen.

En los casos de combinación de comas, puntos y conectores (como el citado en el párrafo “El uso de la coma en las versiones finales”), la regularidad en el uso es exhaustiva. Muestra una competencia de los escribientes que seguramente no es consciente para ellos y es asombrosa para quien analiza las escrituras. Recuérdese que la separación entre enunciados es un procedimiento de análisis que permitió, entre otras cosas, encontrar estas regularidades, pero los niños escribieron en un renglón cuyos límites no eran semánticos ni sintácticos sino gráficos (la cantidad de letras que pueden entrar en el espacio de la hoja).

Con respecto a la ayuda que las revisiones proporcionó al armado de algunas tramas, puede afirmarse que seguramente también proviene del desdoblamiento del rol de lector y escritor que la situación provoca. Quedan pendientes varias preguntas didácticas, ¿será posible plantear situaciones que generen mejores condiciones para la ideación de las tramas? o ¿será el momento

de la evolución de las escrituras de los niños el que hace inevitable este estado de cosas?

Dado que se trata de neoescritores parece necesario plantearse la relación entre sus competencias lexicogramaticales y las "buenas ideas" que desean expresar. Es decir, en todo momento los niños están negociando internamente con una tensión entre las ideas que intentan comunicar (que pueden estar más fuerte o débilmente entramadas) y las formas retóricas con que cuentan para hacerlo. Pareciera que por momentos la dificultad para poner en palabras elimina o hace pasar a segundo plano las intenciones del escritor, mientras que en otros, las ideas se ponen en palabras con las competencias disponibles y , entonces, pueden no entenderse...

Aquí, parece importante señalar que algunos aspectos pueden ser considerados limitaciones del contrato didáctico, sobre todo, los referidos a los ritmos y tiempos en la "administración" de las tareas. Si bien la aceptación por las numerosas manifestaciones de diversidad que aparecen en las producciones y en los procesos para lograrlas significan un gran avance con respecto a propuestas didácticas tradicionales, no hay duda de que se le demanda a los niños una "homogeneización" en los tiempos y ritmos de producción que puede jugar negativamente en no pocos casos. De hecho, los verdaderos autores, fuera de la escuela, no se encuentran compelidos a forzar un final cuando aún no lo encuentran, pero esto no es así en la generalidad de las condiciones escolares.

En relación con los aspectos de la calidad literaria analizados, no parecen ser conceptualizados predominantemente a partir de la tarea de revisar los textos. En menor o mayor medida ya están presentes en las producciones iniciales. Aquí, las situaciones de revisión, dado que se apoyan en la interacción entre pares, estarían cumpliendo la función de "difundir" estos saberes, colaboran para que este tipo de recursos estéticos se "expanda" en el interior de los textos y en el grupo clase.

Este concepto es fundamental desde el punto de vista didáctico: lo que en un principio manejan algunos niños de la clase (y, de hecho, distintos niños cuentan con distintos recursos) pasa, en las producciones finales, a ser usado por más niños en el grupo. Ciertos saberes que no están totalmente ausentes en el inicio se hacen "propios" en otros niños y se diseminan por todo el escrito.

Revisar los textos que se están produciendo es un contenido del quehacer del escritor. Hacerlo, transforma en inevitable **tematizar** ciertos problemas lingüísticos y comunicativos y buscar estrategias de solución para los problemas planteados. Hacerlo en una situación didáctica apoyada en la interacción entre pares, torna inevitable la argumentación sobre tales problemas y favorece la construcción compartida del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Anderson Imbert, E. (1992) **Teoría y técnica del cuento**. Barcelona, Ariel, "Manuales Didácticos", 2ª. ed.
- Bronckart, Jean Paul y Bernard Schneuwly (1996) "La didactique du francais langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable." En **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura**. Barcelona, Graó, **9**, 61-78.
- Eco, Umberto (1994) **Seis paseos por los bosques narrativos**. España, Lumen.
- Ferreiro, E; C. Pontecorvo; N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo (1996) **Caperucita Roja aprende a escribir**. Barcelona, Gedisa.
- Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana.
- Lerner, Delia y otros (1995) **Actualización curricular. Área Lengua**. Dirección de Curriculum, Secretaría de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Schubauer Leoni, María Luisa y Michéle Grossen (1993) "Negotiating the Meaning of Questions in Didactic and Experimental Contracts." En **European Journal of Psychology of Education, III, 4**, 451-471.
- Teberosky, Ana (1992) **Aprendiendo a escribir**. Barcelona, ICE-HORSORI.
- Teberosky, Ana y Liliana Tolchinsky (1995) **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana.
- Tolchinsky, Liliana (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito**. España, Antrophos.